

グループ形態で学ぶ過程において考えを外化することの意味

ー 教師と子どもの対話に着目してー

学習開発分野 (18220905) 佐 久 間 啓

子どもが理解を深めるためには考えを外に出すことが求められる。しかし、自分の考えを外化しない子どもに、教師が外化させようと試みたがうまくいかないということがあった。そこには、困っている子どもが「何について」困っているのかさえも把握されないままに教師が一方的に話を進めてしまうなど、教師にいくつかの課題があることがわかってきた。

[キーワード] 考えの外化, グループ形態, 教師の問いかけ

1 はじめに

(1) 本研究の主題

プレゼンテーション I では、問題解決過程においてグループで学ぶ子ども同士のやりとりを見てきた。そこで、筆者が見ようとしたことは、子ども同士でのやりとりにおいて理解を深めることは起きているのかということである。そこで明らかになったことは、以下のようなことである。

やりとりでわからない人が固まってしまう場面によく出会う。さらに、そこでわからない子が「わからない」と言って、そこに周りの子が「何がわからないの」と掘り下げたとしても、わからない人から言葉が出てこないことがある。そこで比較的問題の答えが出ていてわかっている子が問題解決に有効な手段・方法を「前の時間でこうするって習ったでしょ」や「こうすればいいじゃん」と話すと、その固まっていた子がその手段・方法を使って問題を解くよう動くという場面に出会った。こういったやりとりから子ども同士のやりとりでは理解を深めることよりも問題解決が優先されるということが明らかになった。それではなぜ理解を深めることが子ども同士のやりとりでは起きにくいのであろうか。もう一度その子ども同士でのやりとりの場面を見返してみると以下のことがわかってきた。

それは、その答えが出ていて比較的わかっていた子は、わからずに固まっているその子がそれまでに何を考えていたのか、どんなことに困っていたのかをノートを見たり、いろいろ訊いてみたりしてそこまで把握することなく、提案をしていたということである。

しかし、教師としてそこにいた筆者も振り返ってみると、固まっている子が何も書いていないので「何がわからないの」とは訊いてみたものの言葉が出てこず、次の一手を探ろうとするもののそれ以降は筆者自身困った場面があった。やりとりにおいて理解を深めるためには、わからない人の考えを把握するためにも、その子どもの考えを外化していくことが必要とされそうである。

(2) 先行研究の検討

学習科学において、学習者自身が考えを外化することに価値があることについては多く述べられている。人々がより深く、より効果的に学ぶことを目指していた R. K. ソーヤー (2018) は、学習者が自身のまだ形になっておらず、理解途上である知識を外化することを繰り返すことがよりよい学びを促進することを述べている。スカーダマリアら (2014) によると、知識の発展が重視される知識構築 (knowledge Building) 環境では、公共の知識 (個人の心の中にあるだけでなく、他者がそれに付け加えたり、改善したりすることが可能な知識) の存在が必要不可欠であり、知識を「個人内から外に出す (out-in-the-world)」ことが求められている。二人以上のやりとりにおいて理解が深まっていく過程を建設的相互作用と唱えた三宅なほみ (1985) は、その過程において一人ひとりがその場の問いに対する自分の考えを持つことの必要性を述べ、知識構成型ジグソー法 (2003) を提案している。

プレゼンテーション I において、子どもがわからなくて困っている状況にある時、教師としてその場にいた筆者は、「何がわからないの」とは問いかけてみたもののそれ以上は子どもの考えを外化

させるために教師として何ができるのかを探ってこなかった。

本研究では、子どもの考えが見えない状況にある時に教師として考えを外化するにはたらきかけ、それで理解が深まっていくのか、またそこに問題があるとすればそれは何かを探っていくことを本研究の主題とする。

(3) 研究の方法

本研究では、次の三つのことを検討する。

一つ目は、授業において教師が子どもの考えを外化させるためにどのようなはたらきかけをしていたのかを確認し、そこでどのような問題が生じているのかを検討することである。

二つ目は、子ども同士では考えを外化するときにどんなことが起きているのかを確認し、そこにはどんな問題があるのかを検討することである。

三つ目は、その問題を踏まえて子どもが考えを外化するときの教師の役割としてどのようなことが挙げられるかということである。

以上三つのことを教職専門実習Ⅲにおいて実際に筆者が授業をした実践事例をもとに検討する。検討する事例は、教職専門実習Ⅲで筆者が行った国語の授業である。授業を行った学級は山形県内D小学校の6年生で28人学級である。国語で扱った題材は宮沢賢治の「やまなし」である。「やまなし」を読んで、疑問に思ったことをノートに書き、その疑問が似ている人とグループを組み、その疑問に答えるために考えるという授業を進めていた。その授業を記録したビデオを基に事例の分析を行った。

2 考えを外に出そうと焦る教師の解決策の提案

アイさんとムギさんは、二人でグループを作り、「なぜ『やまなし』という題名なのか」について調べていた。筆者は、その二人がなかなか会話を交わさないこととノートに何も書いていなかったことを見て、筆者は二人が何をすればいいのかわからず、とりあえず教科書をなんとなく読んでいると解釈していた。その二人は、同じく「なぜ『やまなし』という題名なのか」について調べていたナナさんとカズさんのグループに訊きに行っていた。そこでナナさんは「宮沢賢治が全体に伝えたかったこととか、なんかこれの物語に込めた思いとか、宮沢賢治についてもっと調べてみることもっと思いについて知れるかもしれない」と

というようなことを話していた。そこから戻ってきても、教科書をじっと見つめるばかりで、訊きに行く前と比べても何ら変わっていなかった。そこで筆者はそのグループをしばらく観察して、入ってみることにした。

アイさんとムギさんの二人が「なぜ『やまなし』という題名なのか」という問いを立ててはいたものの何から手をつければいいのかわからなくなり困っていると推測して、筆者は「何で困ってる」と訊いてみた。「んー」とムギさんは言葉を漏らし、ムギさんとアイさんは笑みを浮かべて顔を見合わせた。ムギさんは「ヒントみたいなのが無いから困ってます」と話した。筆者はそれに対して、せっかく二人が「クラムボンは何か」について前回の授業の時に考えていたので、まずその考えていたものを確認しようとはたらきかけた。「ヒントみたいなのが無いからわからないってことか、クラムボンについて話していたんだよね、クラゲ説を話してんだよね、違うのか」と筆者は提案した。すると、ムギさんは「題名が何でやまなしなのかを」と今までアイさんと話していたことについて話した。作品中で「やまなし」が出てくる部分を読んでほしかった筆者は「あ、そうか、題名が何なのかを、まずそれがどこからわかりそう」と訊いてみるが、表情が曇ってだまり込んでしまった。二人とも教科書に視線を落としてしまっていた。

(「20191015 フィールドノーツ」より)

筆者の言動を整理してみる。筆者はアイさんとムギさんがまったく話さなかったり、書かなかったりしている様子を見て、動けなくて困っていると見て二人を動かしたいと思い、今何を考えているのかを「何で困ってる」と問いかけて話させてみている。

しかし、このように何も話していない、書いていないのがむしろ「なぜ『やまなし』が題名なのか」を考えて「やまなし」を読んでみるけれどもよくわからないということを表していて、この固まっているような姿が二人にとっての考えの外化であったとも読み取れる。

筆者が「何で困ってる」と訊いた時、笑みを浮かべてムギさんとアイさんが顔を見合わせていたが、「まずどこからわかりそう」となげかけてから表情が曇ってきている。ここからムギさんとアイ

さんの二人にとって「困っている」と感じていることには気づいてほしかったが、「困っていることをどう解決できるか」はそこまで求めていなかったことがわかる。筆者は「ヒントみたいのが無いからわからないってことか、クラムボンについて話していたんだよね、クラゲ説を話してんだよね、違うのか」、「あ、そうか、題名が何なのかを、まずそれがどこからわかりそう」と二人が次にできそうなことを引き出そうとしていたが、二人にとっては解決策をすぐに提案してくる筆者があたかも答えを知っていて、立場が違う人と一線を引かれてしまった可能性がある。ここに外化させようとした教師の問題が考えられる。筆者はまず二人に「やまなし」に込めた思いを仮に立てさせてそこから検討させようと手段を提案しようとしていた。しかし、筆者はその前に最初に話してくれたムギさんの「ヒント」という言葉について掘り下げるといことや二人がその問いをなぜ立てたのかについて訊いてみることを、さらにナナさんとカズさんに訊きにいたことを見ていたのであれば、そこでナナさんたちの話を聴いて、どう思ったかを訊くこともできたはずである。

つまり、この事例から困っている子どもに解決策を提案するときに生じている問題は以下のことである。

それは、「何について」子どもが困っていると感じているのか、その状況を教師が丁寧に把握する前に、教師の思い込みで解決策を提案することに先走ってしまっていたことである。

それによって教師のすぐ解決策を提案しようとする言動が子どもにとって、教師は答えを知っている人で自分たちとは立場の違う人という認識を与えてしまっていることが仮定できる。

さらに子どもが外化している言葉、子どもが向き合っている問い、他のグループとの会話に子どもがどう感じていたのかを突っ込むことができる可能性がたくさんあったことも仮定できる。

3 困っているのは一体誰なのか

以下の場面は、全体で『クラムボン』は何かについて考えていたユイカさん、カズさん、アカリさんが今困っていることを訊こうとしていたら、筆者自身問いかけたいことで頭がいっぱいになったためか筆者がそれを話そうとしてしまい、話しているうちに子どもへ問いかけを畳みかける形と

なり、子どもがシーンとなってしまう場面である。

筆者はグループごとに話があまり進んでいないことに焦りを感じ、各グループで困っていることを共有してもらおうと試みた。筆者は「みんな困ってる場所同じだったから、じゃあ今わかってるところを話してみて」と全体でユイカさん、カズさん、アカリさんのグループに訊いてみた。するとカズさんが「えっと、今クラムボンは何かについて話してて、クラムボンとわけて、名前をわけて考えてクラムとボンにわけて名前を考えて、クラムは目がくらむのくらむで光っているものを表していて、ボンはボンボンで丸いもので、それで光ってる丸いものを表してるのかなって思いました」と話してくれた。「光ってる泡だと思ったんだよね、先生（筆者のこと）はさっきクランボンが笑ったとかあと、殺されたとか書いてあったけど、その意味ってどうって訊いたら、泡が消えたんじゃないかっていうところまではわかった、でもその先、それを賢治、宮沢賢治が書いた意味、何でそう書いたのかがわからないって言ってただけど、みんなも表現の意味っていうのには迫れていると思うんだけど、そこが詰まってるんじゃないかなって思うんだけどどうかな」と筆者は話してみたが、みんなの反応で唯一聞こえたのが「うーん」という声であった。筆者は焦って「じゃあ、宮沢賢治の思いを知るためには何が必要かな」と問いかけてみるが、みんなシーンとなった。「特に何が必要、表現に込めた宮沢賢治の思いを知るためには何をすればいい、じゃあちょっと待つからグループで話してみて」と投げかけた。

（「20191023 フィールドノーツ」より）

まず筆者は、子ども同士での話が「こうかもしれない」ということが出され、それがもう一度文章に立ち返って検討するというように、話が進んでいないことに焦りを感じていた。それを筆者は子どもが困っていることとして「みんな困ってる場所同じだったから、じゃあ今わかってるところを話してみて」と話している。しかし、改めてその筆者の発言を見返してみると、「みんな困ってる場所同じだったから、じゃあ今わかってるところを話してみて」と話しているが、いかにも困っていることをすべて把握しているような口ぶりである。ここで「カズさんが困っているの」で

あれば、まだわかるが「いったい誰が困っているのか」よくわからないまま、話を進めてしまうのは教師の一方的な思い込みで授業が進んでしまう危険性がある。その結果が「うーん」や「シーン」という状態を作り出してしまっている。そうなる前に筆者がどうしていたかを見てみると、カズさんの話を聴いた後、カズさんが言っていることを筆者は自分で「光ってる泡だと思ったんだよね」とまとめようとしている。しかし、まずカズさんが話していることを聴いて、同じグループまたは他のグループの子どもが何かを感じていたはずである。聴き手はカズさんが話していることすら「どうということなのかわからない」ことを共有しておきたいはずである。しかし、そこを見ずに筆者は「賢治、宮沢賢治が書いた意味、何でそう書いたのかわからないって言ってたんだけど、…そこが詰まってるんじゃないかなって思うんだけどどうかな」や「じゃあ、宮沢賢治の思いを知るためには何が必要かな」、「特に何が必要、表現に込めた宮沢賢治の思いを知るためには何をすればいい、じゃあちょっと待つからグループで話してみて」と畳みかけるように「宮沢賢治の思いはどうか」を訊いている。ここでは「こうかもしれない」という会話が「宮沢賢治の思いはどうか」を考えることで真実味がより増してくると筆者は思いこのように投げかけていたが、ここまで「宮沢賢治の思いはどうか」と訊くと、前の事例でもあったように筆者はいかにも「宮沢賢治の思い」に迫れる方法を知っているかのように聴こえる。この子どもたちの「うーん」や「シーン」は、いかにも知っているかのように話す筆者と一線を引かれた瞬間を表しているかと捉えられる。

つまり、困っていることに他の子を巻き込んでいく上で生じている問題は以下のようなことである。

それは、困っていることを他の子と巻き込みながら考えようとするときに一体「誰が」困っているのかがはっきりしないまま話が進んでしまっていることである。当たり前であるかもしれないが、困っていることがあるということは誰か困っている人がいるということである。そこを教師の思いを先行させて一方的に話を進めていくと、いったい何のために教師が取り上げたり、問いかけたりしているのかが不明瞭になっていってしまう危険性がある。そうしていくと、上の事例のように子

どもが何も答えてくれなくなるという結果を生み出してしまった。

4 何を問い返すべきか

3の事例においてカズさんの発言から困っていることは読み取れない。教師がこの全体共有の前にユイカさん、カズさん、アカリさんのグループに入っていたが、その会話を見てみても子どもの会話から困っていることは出ていない。むしろ、教師が勝手に困ったことを作っているようである。以下はその時の会話である。

筆者は会話が行き詰まっていたのを見はからって、筆者が渡していたメモ用の画用紙の言葉を見て「クラムボンに光？」と「クラムボンに何か」について考えていたユイカさん、カズさん、アカリさんのグループに問いかけた。ユイカさんは「光に照らされた泡」と答えた。そう聴いた筆者はよくわからず「うん、光に照らされた泡だとしたら死んだって（どういうこと）」と問い返してみた。カズさんは「流れた」と話すと、ユイカさんは「そう、それか魚が食べた、あむって」と話してくれた。筆者は「あーそこまでわかったってことか」と訊くと、ユイカさんは「たぶん」と答えた

(「20191023 フィールドノーツ」より)

「誰が困っていたのか」という問題も重要であるが、ここで着目したいのはこのグループに入った時の筆者の問い返しである。まず筆者は会話と思うようにされていないということに対して、グループに入っている。見返してみても、筆者はこの三人グループの中でどんな話になったのかわからないので、「クラムボンに光」「光に照らされた泡だとしたら死んだって（どういうこと）」と問いかけて解釈しようと試みていることがわかる。こうみると3での事例中の筆者の進め方がかなり傲慢であったことが見て取れる。ここでの筆者自身がまずわからない状態であったのに3の事例中の全体の場面ではそのことすら忘れている。ここに問題がありそうである。

また筆者が「あーそこまでわかったってことか」という言葉を投げかけたときにユイカさんが「たぶん」と答えたことにも注目したい。筆者は「どこまでわかったのか」を訊いて「どこからわからないか」を話させたいと思っていたが、ユイカさんが「たぶん」と話すことに詰まったことからわ

かるように「わかったかわからないか」の基準では子どもは考えていないことが推測される。むしろ、それまで「クラムボンに光」や「光に照らされた泡だしたら死んだって(どういうこと)」と具体的に訊いていた方がユイカさんとカズさんは話してくれていた。つまり、子どもが話してくれたことに教師が問い返す際に生じている問題は以下のことである。

それは、子どもは内容について「わかった」か「わからない」というくくりで考えておらず、内容を具体的に考えているのに対し、教師は「わかった」か「わからない」というくくりで子どもに問い返しているということである。

5 間がなく問い返す教師

以下の場面は、各グループごとに「宮沢賢治が『やまなし』に込めた思い」を筆者が訊いている場面である。その出てきた考えの出所を訊くがなかなかそれが出てこなかったという場面である。

「宮沢賢治が『やまなし』に込めた思い」を訊いていた。「じゃあ、途中だと思うけれど訊いてみるね、ここの班は最初から調べてたとは思いますが、どう、うーん『やまなし』に込めた思いってどんなのがある」とソウくん、タイくん、シュウヤくん、タケシくんの班に訊いてみた。少し間があいた後、シュウヤくんが「えっと僕たちが考えたのは『やまなし』を読んで、その川の、『やまなし』の舞台にしていたので、川のきれいさを伝えたいっていう思いがあるのかなと思いました」と話してくれた。筆者は、「その本文を読んで川がきれいだよって伝えなかった」と訊いた。シュウヤくんは「災害とかもあったけれど」とつぶやいていた。そこで筆者は「今訊いてるけど、その考えとその出所もしっかり言ってね」と話した。すると、ソウくんは「僕たちはえっとその宮沢賢治のことを調べた時にその、宮沢賢治はその生まれた時になんか大地震とかやっぱ津波とか川の洪水とかがいっぱいあってその川とか氾濫してたりとかそういうのがあったっていうのがあったのでそういうところから、えっと地元の岩手県の川とかっていうのは氾濫とかそういうのはあったけどその川の生き物っていうかその『やまなし』でいうカニとかそういうのも楽しくらせたりとかっていうぐらいのきれいな川なん

だよっていうことをちょっと宮沢賢治は伝えなかったんだと思います」と話してくれた。ここまで出所をと言っていたのに全く答えてくれなかった。筆者は「どこに書いてあったの、その氾濫とか」と問い返してみても、やっとソウくんは『イーハトーブの夢』のどこです」と答えたので、筆者は「うん、そのどこに書いてあった」と訊くと、もう一度ソウくんは『イーハトーブの夢』のどこ」と答えた。そして筆者は『イーハトーブの夢』の何ページ目」と訊くとやっと「119 ページの一番最初のところに書いてありました」とソウくんは答えてくれた。筆者は「119 ページのみんなも確認してみてね」とみんなに投げかけた。筆者は続けて「じゃあ川がきれいだよっていうことであつたというのがこのグループの意見であつたということだね」と言って、ソウくんは「はい」と答えて、筆者は次のグループに訊いた。

(「20191025 フィールドノーツ」より)

この場面でも「宮沢賢治が『やまなし』に込めた思い」を筆者が訊いたとき、シュウヤくんとソウくんはそれぞれ考えていたことを話してくれているのに対して、「今訊いてるけど、その考えとその出所もしっかり言ってね」「どこに書いてあったの、その氾濫とか」と問い返している。筆者は考えの出所を訊かないとそのシュウヤくん、ソウくんの考えが単なる想像になりかねないと思っていたので教科書の何ページ目に書いてあるかななどの出所を求めて話していた。しかし、その前に二人が話したことがそもそもどう聴いていたのか聴き手である他の子どもが隣の人と話す間もないくらいすぐ出所を問い返している。ここは3での事例と同じであり、今二人が言ったことがわからないことすらも共有されていない。ここに問題がありそうである。

つまり、この事例からわかる問い返しをする時に生じている問題は以下のことである。

それは、子どもが考えを話してくれた後に教師の問いかけたい思いが先行して、子どもが話してくれたことに聴き手である子どもが「何を言ってるのかそもそもわからない」ということすら共有する「間」がなかったということである。

6 誰かが困っているから会話が起きる

「なぜ題名が『やまなし』なのか」について考

えていたシュウヤくん、タイくん、ソウくん、タケシくんのグループが「宮沢賢治が『やまなし』が好きだから『やまなし』という題名にした」ということに疑問を抱いていた。どうも話を聴いていると、他のグループのルトくんがその考えを話していたのを聴いてその話になったそうである。以下の事例は、偶然にもルトくんが同じグループのメンバーと一緒にシュウヤくんのグループに来ていた場面である。

「(宮沢賢治が) やまなしが好きだってどういうこと」とシュウヤくんがつぶやくと、ソウくんは「いやそれは違うな」と答えた。「なんでそうなったのルトくん」とシュウヤくんが訊いた。ルトくんは「え、逆に訊くけどそんなこと訊くの、思ったからだけ」とルトくんは何でそんなことを訊くのか意味がわからないようであった。それにみんな(シュウヤくん、タイくん、ソウくん)が「いやいや」と笑みをこぼして答えた。ソウくんは「なんでやまなしを宮沢賢治が好きだと思ったの」と訊くと、ルトくんは『やまなし』っていう題名だから」と答えた。ソウくんは「いやだからつながってんじゃない(おそらく『理由になってないじゃん』という意味)」と答えた。ルトくん「いや、だから俺はそう思ったんだって」とルトくんは反論した。タイくんは「(ルトくんは宮沢賢治が)『やまなし』っていう言葉が好きだと思ったの」と訊く。「言葉ではない」とルトくんと一緒に来ていたセイくんが話し始めた。ソウくんは「宮沢賢治は好きなの、やまなしを」と話し始めると、ルトくんは「だからそう思ったんだって」と答える。ソウくんは「なんで」と訊くと、ルトくんは「題名がやまなしだから」と話し、みんな「あー(そういうことを訊いているんじゃないって)」となり、「題名がやまなしだから全て好きなわけじゃないじゃん」とソウくんは話した。「いやだから俺はそう思ったんだ」とルトくんは主張した。一緒に来ていたルキくんは「だってさ、(題名だけじゃわからないって言うけど)嫌いな食べ物題名にする(ことってある)」とソウ君に問いかけた。ソウくんは「だとしてもそんな…」と言いかけた。話している時みんな終始笑顔であった。

(「20191015 フィールドノーツ」より)

この事例からわかることは四つある。

一つ目は、「誰が」困っているかが明白であるということである。ここで困っているのはソウくんとシュウヤくんである。シュウヤくんが「なんでそうなったのルトくん」と訊いたからこそ、そこで「誰が」困っているのかが明確になって話が進んでいる。ソウくんは、「なんでやまなしを宮沢賢治が好きだと思ったの」や「なんで」と二回も訊いたが、「だとしてもそんな…」とここでは納得していない。このように「なんで」と思っている本人が「なんで」と自分の言葉に出していること自体が重要な点である。当たり前のようであるが、誰が困っているかが明確になって初めてなんのためにそこで話になっているかがわかる。

二つ目は、解決策を話す前に相手が「何について」困っているのか把握しようとする場面があったということである。さらにルトくんは「逆に訊くけどそんなこと(何で)訊くの」とシュウヤくんの問いかけに対して、さらにその意図を探っている。その「主題にそう書いてあるからだよ」とは言わず、問いかけの意図を探っていたのはシュウヤくんが「宮沢賢治が『やまなし』が好きだから『やまなし』という題名にした」ことの「何について」困っていたのかが見えないからである。この後、シュウヤくんは答えなかったが、ここでのルトくんが問い返していたことは、理解を深める上でかなり価値があることであるといえる。ちなみに「なんでやまなしを宮沢賢治が好きだと思ったの」と訊いていたソウくんは、「題名がやまなしだから全て好きなわけじゃないじゃん」と話している。

三つ目は、子どもは具体的に話をしているということである。この会話中に「わかった」か「わからない」という言葉は出てきていない。そこから子どもは具体的に話していることがよくわかる。

四つ目は、会話の途中に子どもが話していることについて聴き手がどう聴いているのかを話す間がここではあったということである。この事例では、主にソウくんが「なんでやまなし宮沢賢治が好きだと思ったの」と訊いてルトくんが『やまなし』っていう題名だから」と答える形で会話がなされている。しかし、そこにタイくんが「(ルトくんは宮沢賢治が)『やまなし』っていう言葉が好きだと思ったの」と訊いたり、ルトくんと一緒にグループであるルキくんも「だってさ、(題名だけじ

やわからないって言うけど)嫌いな食べ物題名にする(ことってある)」と訊いたりしている。

7 「何でそんなことを訊くの」は出てこない

6 の子ども同士のやりとりでは、教師と子ども同士のやりとりにおける課題として挙げられた部分が、自然と行われていた。しかし、他の子ども同士の事例を分析していくと、すべての子ども同士のやりとりがうまくいっているわけではなさそうである。以下場面は、「題名がなぜ『やまなし』か」について考えていたユカさん、ノリコさん、ヒカリさんの 3 人グループでのやりとりである。このグループではまず、やまなしが出てくる場面の範囲を決めて、そこを読んでいた。それに続く場面である。

「題名がなぜ『やまなし』か」について考えていたグループのユカさんは「何すればいいの」と静かにつぶやいた。読む範囲は決まったが、そこから何をすればいいのかわからず固まるユカさんにノリコさんは「大きなものを」と話し始めた。ユカさんは「(それは)どこに書いてあるの」と訊くと、ノリコさんは「ここ、ここ、『お父さんのかには』から『よくよく見てから言いました』までの部分」と教科書 p117 の最初のあたりに指を指して答えた。ノリコさんは「なんだっけ、なんだっけどういう様子」とユカさんに問いかけた。ユカさんはその書いてあるところを見つめながら「うーん」と言いながら言葉に詰まっている様子であったのでノリコさんが「えっと黒い大きな、黒い大きな丸いもの」とヒカリさんに向かって問いかけた。ヒカリさんはノリコさんを見てこくっとうなずいた。ノリコさんが「を見ていたら」と続けて話すと、「ずっと見てたらカワセミじゃないって気づいたってこと」とユカさんは話し始めた。ノリコさんはユカさんを見つめたまま、少し間があき、ノリコさんは「なんかなんなのかを調べているっていうか、見てるんだよ」となんかうまく言えないようなたどたどしい形で話し始めた。すると、ユカさんもジェスチャーを交えながら、「なんか違うような感じだなーって見てたのか」とノリコさんが言ったことをイメージしようとした。ノリコさんはそれに頷きながら「で、大きな、黒い丸い大きなものがあるのかを見てるっていうの、調べている、

調べてはいないか、見てる」とうまく言える言葉を探していた。それを聴いていたユカさんは「なんか」と話したくなったようで、『「なんか違うな」ってよくじっくり見てる」とそのお父さんのかにが川に落ちてきた黒い丸い大きなものを見ている様子をお父さんになりきって話していた。りのさんはその言葉を訊いて「みてる」と言いながら教科書にメモした。

(「20191016 フィールドノーツ」より)

ここの事例で困っているのは、ユカさんとノリコさんである。しかし、困っていることに対してなぜそんなことを困っているのか、なぜそんなことを訊くのかということを話す言葉は見受けられない。つまり、相手が「何について」困っているのか把握されることはそこまで追究されることなくやりとりがされている。

ユカさんは「題名がなぜ『やまなし』か」を考えるために、教科書の読む範囲を指定したが、「何をすればいいの」かがわからず困っているようであった。それに対して、ノリコさんは「大きなものを」とノリコさん自身が問いたいところを話していて、ユカさんがなぜ「何をすればいいの」と言ったのかについては話されていない。

ノリコさんは「お父さんのかには、遠眼鏡のような両方の目をあらんかぎりのぼして、よくよく見てから言いました」がどういう様子なのかがわからず困っているようであった。しかし、会話上はなぜノリコさんがそんなことを訊くのかについて話されていない。ノリコさんが「なんだっけ、なんだっけどういう様子」と話した後に、ユカさんが「うーん」と言いながら言葉に詰まっている様子は、ノリコさんがなぜそんなことを訊くのか考えている可能性もあるが断定はできない。

もちろん訊かれたら答えることは必要である。しかし、なぜそれを訊いたのかを把握しようとしれない限り、答えることがだんだん機械的になってしまう。ここを問う存在として教師の役割があることが示唆される。

8 おわりに

本研究では、子どもの考えが見えない状況にある時に教師として考えを外化するにはたらしかけ、それで理解が深まっていくのか、またそこに問題があるとすればそれは何かを探っていくことを主題としていた。

そこで筆者が実践した授業をもとに次の三つのことを検討した。それぞれで明らかになったことを述べていく。

(1) 教師が子どもの考えを外化する

まず、授業において教師が子どもの考えを外化させるためにどのようなはたらきかけをしていたのかを確認し、そこでどのような問題が生じているのかを検討した。そこで明らかになったことは、次の四つである。

一つ目は、「何について」子どもが困っていると感じているのか、その状況を教師が丁寧に把握する前に、教師の思い込みで解決策を提案することに先走ってしまっていたことである。

二つ目は、困っていることを他の子と巻き込みながら考えようとするときに一体「誰が」困っているのかがはっきりしないまま教師の思い込みで一方向的に話が進んでしまっていることである。

三つ目は、子どもは内容について「わかった」か「わからない」というくくりで考えておらず、内容を具体的に考えているのに対し、教師は「わかった」か「わからない」というくくりで子どもに問い返しているということである。

四つ目は、子どもが考えを話してくれた後に教師の問いかけたい思いが先行して、子どもが話してくれたことに聴き手である子どもが「何を言ってるのかそもそもわからない」ということすら共有する「間」がなかったということである。

子どもから言葉が出てこなくなるなど、子どもがいろんな形で抵抗する姿からこういった課題を得ることができた。

(2) 子ども同士で考えを外化する

次に、子ども同士では考えを外化するときどんなことが起きているのかを確認し、そこにはどんな問題があるのかを検討した。

子ども同士のやりとりをみていると、教師と子どものやりとりで課題に挙がっていた部分が自然に行われている場面がやはりあり、上の課題は教師が向き合うべき課題であると再認識できた。しかし、子ども同士ですべてうまくいっているわけではなく、特に「何について」困っているのかは会話上そこまで追究されることがなく、話が進んでしまっていることがあることが見えてきた。

(3) 子どもが考えを外化する上での教師の役割と今後の課題

最後に、その問題を踏まえて子どもが考えを外

化するときの教師の役割としてどのようなことが挙げられるかを検討する。

まずは、教師が子どもに考えを外化する上で浮上した四つの課題を踏まえて子どもに関わっていくことである。子ども同士ではその課題に挙がっていた部分を自然に行っている場面があり、その課題の重要性を再認識した。

さらに、子ども同士のやりとりでも特に「何について」子どもが困っているのかを把握することは起きづらく、そこにやりとりで理解を深める難しさがあることを確認することができた。

今後の課題として、来年度から教師として現場に立つ身として、今回浮上した課題に向き合いながら、子ども一人ひとりが理解を深めていける授業をつくっていききたい。

引用文献

- M. スカーダマリア・K. ベライダー、大島律子（訳）(2016)『知識構築と知識創造：理論、教授法、そしてテクノロジー』, R. K. ソーヤー(編著), 大島純ほか(監訳), 望月俊男ほか(編訳), 『学習科学ハンドブック〔第二版〕 効果的な学びを促進する実践／共に学ぶ 第2巻』, 北大路書房, pp. 127-145.
- 三宅なほみ(1985)『理解におけるインターアクション』, 佐伯胖(編著)『理解とは何か』(認知科学選書4), 東京大学出版会, pp. 69-98.
- 三宅なほみ(2003)『学習科学とテクノロジー』, 財団法人放送大学教育振興会
- R. K. ソーヤー, 森敏昭(訳)(2018)『イントロダクション：新しい学びの科学』, R. K. ソーヤー(編著), 森敏明ほか(監訳), 望月俊男ほか(編訳), 『学習科学ハンドブック〔第二版〕 基礎／方法論 第1巻』, 北大路書房, pp. 1-13.

The Meaning of Externalizing Thoughts in the Process of Learning in a Group : Focusing on Teacher-Child Dialogue

Hiraku SAKUMA